



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd

– en intervjustudie om lärares förhållningssätt och funderingar
kring arbetet med inkludering

Anna Lokander och Marina Olofsson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Ann-Charlotte Eklund

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: VT08-2611-007



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Inkludering av elever i behov av särskilt stöd

Författare: Anna Lokander och Marina Olofsson

Termin och år: Vårterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann-Charlotte Eklund

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: VT08-2611-007

Nyckelord: Inkludering, Integrering, Segregering, En skola för alla, Specialundervisning,

Sammanfattning

Elever i behov av särskilt stöd är ett begrepp som finns i alla skolor. Det kan vara elever som har specialundervisning eller får sina behov tillgodosedda i den egna klassrumsmiljön. Med inkludering av elever i behov av särskilt stöd menas att eleverna istället för särskild specialundervisning skall få den hjälp de behöver i den ordinarie klassrumsmiljön, men att undervisningen samtidigt skall anpassas efter elevens behov och förutsättningar. Vi anser att inkluderingsarbetet är viktigt då vi i vår framtida roll som lärare dagligen kommer att stöta på dessa elever. Att ha en kännedom om hur man som pedagog kan arbeta med inkludering av elever i behov av särskilt stöd bedömer vi som viktigt.

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur elever i behov av särskilt stöd inkluderas i den ordinarie klassrumsundervisningen. Arbetet avser att ta reda på hur fem lärare planerar inför och resonerar om arbetet med inkludering av elever i sina klassrum. För att precisera syftet har vi valt följande frågeställningar:

1. Hur kan inkluderingsarbete av elever i behov av särskilt stöd gå till i skolan?
2. Hur resonerar lärare om sitt undervisningssätt i relation till möjligheten att inkludera dessa elever?

Vi har valt att titta på hur arbetet med inkludering kan gå till i skolorna. För att kunna svara på detta har vi valt att genomföra kvalitativa intervjuer med fem pedagoger som har olika syn på begreppet "barn i behov av särskilt stöd". Vårt resultat visar att arbetet med inkludering skiljer sig från skola till skola. För kunna genomföra ett bra arbete med inkludering krävs det, enligt våra respondenter, bra arbetsmaterial och tillgång på resurspersonal. Bristen på dessa kan göra att arbetet med inkludering försvåras. Det finns inget "recept" som pedagoger kan använda på alla sina elever, utan undervisningen måste individanpassas.

Förord

Vägen till detta arbete har varit lång och intensiv samtidigt som den har varit väldigt rolig och lärorik. Vi har fått många nya erfarenheter som vi kommer att ha användning av i vårt framtida yrke som lärare. Eftersom vi bor tio mil ifrån varandra har vi valt att träffas intensivt några dagar i veckan. Stora delar av arbetet har vi skrivit tillsammans. Den enda delen som vi delat upp var teoridelen.

Som avslutning vill vi passa på och tacka våra respondenter, våra familjer och vänner som korrekturläst men framförallt vår handledare för allt stöd och hjälp vi fått under arbetets gång.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	5
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
3. TEORETISK ANKNYTNING	7
3.1 Specialundervisningens historia	7
3.1.1 Inkluderingens framväxt ur integrering	7
3.1.2 En skola för alla	9
3.1.3 Undervisning för alla elever i ett och samma klassrum	10
3.2 Styrdokument i skolan	11
3.2.1 Grundskoleförordningen	11
3.2.2 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94	11
3.2.3 Salamancadeklarationen	12
3.3 Att ta ett sociokulturellt perspektiv på lärande	13
3.4 Inkludering av elever i behov av särskilt stöd	13
3.4.1 Skapande av god inkludering	14
3.4.2 Pedagogens uppgift	14
3.4.3 Att ha eleverna som utgångspunkt i undervisning	15
3.4.4 Undervisningsmaterial för arbete med inkludering	16
3.4.5 Olika strategier för inkludering	17
4. METOD	19
4.1 Urval och datainsamling	19
4.2 Reliabilitet och validitet	20
4.3 Etiska överväganden	20
5. RESULTAT	22
5.1 Begreppet "barn i behov av särskilt stöd"	22
5.2 Tillgång till arbetsmaterial	23
5.3 Resurspersonalens betydelse för inkluderingsarbetet	24
5.4 Arbetslagets betydelse för arbetet med inkludering	25
5.5 Möjligheten för inkludering i åldersblandade klasser	25
6. DISKUSSION	27
6.1 Resultatdiskussion	27
6.1.1 "Barn i behov av särskilt stöd"	27
6.1.2 Kan samarbete främja arbetet med inkludering?	28
6.1.3 Vikten av tillgång till arbetsmaterial	29
6.1.4 Olika vägar till inkludering	29
6.2 Metoddiskussion	31
6.3 Avslutande reflektion	32
6.4 Framtida forskning	32
KÄLLFÖRTECKNING	33
BILAGOR	35

1. INLEDNING

Elever i behov av särskilt stöd är ett begrepp som finns i alla skolor. Det kan vara elever som har specialundervisning eller får sina behov tillgodosedda i den egna klassrumsmiljön. Under lärarutbildningen har vi vid ett flertal tillfällen stött på inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Det vill säga, elever som följer grundskolans läroplan men befinner sig i ett "gränsland" där de inte klarar av att nå upp till målen i grundskolans läroplan men samtidigt är för "duktiga" för att följa särskolans läroplan. Idag finns det i genomsnitt tre elever som är i behov av särskilt stöd i varje klassrum. De går iväg till specialundervisning ett visst antal pass i veckan och är på övriga lektioner kvar i klassrummet (Persson, 2007). Det vi vill lyfta fram i vårt arbete är hur dessa elever kan inkluderas i klassrummet och få stöd och hjälp där.

En pedagog i dagens skola arbetar oftast med klasser som består av i genomsnitt 25-30 elever. Arbetar man på det här sättet är det enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården, och Jacobsson (2004) svårt att hinna se och uppmärksamma alla elever i ett klassrum på en och samma dag. De skriver vidare att en problematik som finns är att det är svårt att få tillgång till en extra resurspersonal till sin klass, vilket har medfört att smågrupperna utanför klassrummen ökar. Persson (2007) säger att skolan har blivit mer segregerad och att eleverna möts allt mer sällan i sina hemklassrum. För elever som är i behov av särskilt stöd kan det vara svårt att få den hjälp som de behöver. Idag är det så att: "tillgång till experter på 'särskilda behov' har medfört att klasslärare lärt sig att 'tänka bort' dessa elever i sin undervisningsplanering" (Persson, 2007, s. 24).

Nilholm (2006) skriver i en rapport för Skolverket, *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd*, att elever som går på specialundervisningen lämnar sitt klassrum och sina kamrater för att få extra stöd och hjälp. Detta kan för många elever skapa en känsla av utanförskap. Samtidigt skall arbetet med inkludering innebära att en elev som är i behov av särskilt stöd är delaktig i klassverksamheten hela tiden och arbetar med samma eller liknande uppgifter som de andra eleverna. Elever i specialundervisning har lägre prestationskrav än de elever som är inkluderade i sin vanliga klass. Man talar även om att kraven automatiskt blir lägre i mindre grupper då eleverna inte ser vad klasskamraterna arbetar med. Dock ställer specialläraren speciellt anpassade krav på just de här eleverna.

Att arbeta med inkludering och specialundervisning kräver olika former av pedagogik. Specialundervisningen innebär att man lyfter bort de som "inte passar in" och placerar dem i en särskild grupp. Ofta görs detta för att skapa gynnsammare förutsättningar för de andra eleverna i klassen, men även för pedagogen underlättas undervisningen (Tideman m.fl., 2004). Genom att arbeta med inkludering försöker man sammanföra dessa två grupper och skapa en helhet där man ser olikheter som en tillgång. Huruvida detta fungerar eller inte beror på klassrumssituationen. Med klassrumssituationen menas både klassrummets utformning, eleverna, pedagogen samt eventuella klassassistenter. För att kunna arbeta för en skola för alla krävs det att verksamheten engageras, inte bara den enskilda läraren (Nilholm, 2003). I skolan är det viktigt att utgå ifrån de olika förutsättningar som eleverna har. Man kan se till att anpassa skolmiljön, arbetssätt och arbetsmetoder. Om eleven kräver åtgärder är det skolans uppdrag att se till så att särskilda resurser tillsätts (Persson, 2007). Om allt fler pedagoger börjar arbeta med inkludering av elever i behov av särskilt stöd kommer specialpedagogiken att bli delvis överflödig. En möjlighet är att kombinera dessa två och flytta in specialpedagogen in i klassrummet. På detta vis stöttar vi de elever som bäst behöver det samtidigt som de slipper lämna sin "hemmiljö" (Nilholm, 2006).

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med arbetet är att undersöka hur elever i behov av särskilt stöd kan inkluderas i den ordinarie klassrumsundervisningen enligt pedagogerna. Arbetet avser att ta reda på hur fem lärare planerar inför och reflekterar över arbetet med inkludering av elever i klassrummet. För att precisera syftet har vi valt följande frågeställningar:

1. Hur kan inkluderingsarbete av elever i behov av särskilt stöd gå till i skolan?
2. Hur resonerar lärare om sitt undervisningssätt i relation till möjligheten att inkludera dessa elever?

3. TEORETISK ANKNYTNING

Teoridelen kommer att genomsyras av hur skolan och enskilda pedagoger kan arbeta med inkludering av elever med särskilda behov. Inledningsvis tar vi upp specialundervisningens historia för att efter det komma in på integreringens framväxt och vidareutveckling till inkludering. Vidare skriver vi om vad styrdokumentet säger om arbetet med inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Därefter lyfter vi fram vikten av det sociokulturella perspektivet på lärande för eleverna, till sist skriver vi om hur ett arbete med inkludering kan gå till i skolorna.

3.1 Specialundervisningens historia

Enligt Brodin och Lindstrand (2004) har elever i behov av särskilt stöd alltid funnits. Idag arbetar man med att försöka inkludera eleverna i klassrummen, tidigare blev dessa elever segregerade genom specialundervisning utanför klassrummet. I mitten av 1800-talet började man tala om att införa speciella klasser för elever som inte riktigt hängde med sina klasskamrater. Det infördes något som kallades för minimikurser. I dessa klasser fanns det ingen speciell hjälp att få men skolan ville ändå ha denna grupp av elever samlade utanför den ordinarie klassen. En anledning som angavs var att de elever som behövde extra stöd men ändå var kvar i sin klass störde undervisningen för de övriga eleverna. År 1879 infördes den första hjälpklassen där eleverna fick särskild hjälp för just dem. För de elever som gått i dessa separata grupper kom problemet när de kommit ikapp sina andra jämnåriga kamrater. Att ta sig ur den grupp där man fått specialundervisning och bli en del av hela klassens gemenskap var då inte lätt. En av orsakerna till elevernas placering i grupper utanför klassrummet var brister i lärarnas kompetens. Lärarna hade ingen kunskap för att kunna stötta denna grupp av elever. Värdet av högre utbildning hos lärarna växte mer och mer allteftersom elevantalet ökade.

För många pedagoger har det följaktligen varit svårt att skapa en bra undervisning för elever i behov av särskilt stöd. 1962 startades därför en ettårig speciallärarutbildning som gav färdigutbildade lärare en möjlighet att få specialutbildning för elever i behov av särskilt stöd. I utbildningen ingick information om olika typer av handikapp samt olika undervisningsmetoder för att undervisa dessa elever. Speciallärarutbildningen upphörde 1988 då själva lärarutbildningen fick krav på sig att innehålla minst 10 akademiska poäng med specialpedagogik. När speciallärarutbildningen upphörde började specialpedagoger överta arbetet med elever i behov av särskilt stöd. De arbetade med eleverna enskilt och utanför klassrummen. Specialpedagogerna är fortfarande en stor del av arbetet med elever med särskilt behov av stöd. Speciallärare och specialpedagogers arbetsuppgifter är inte samma men de liknar varandra i den bemärkelsen att de stöttar och hjälper elever som behöver det. Specialpedagogen har alltid varit specialiserad på grupp- och organisationsnivå. En stor del av deras arbete går ut på att handleda lärare, utveckla den specialpedagogiska organisationen på skolan samt arbeta med att utforma åtgärdsprogram. Specialläraren arbetar mer på individnivå där de hjälper de enskilda eleverna i klassrummet (Verneresson, 2007).

3.1.1 Inkluderingens framväxt ur integrering

Begrepp som normalisering och integrering togs upp under flera diskussioner på 1950-1960 talet. I samband med detta började även ett begrepp som normaliseringsprincipen komma upp och normalisering och integrering lades under detta samlingsord. Målet var att alla människor med någon form av funktionsnedsättning skulle leva i samhället som vem som helst och på samma villkor. Till följd av detta lades sjukhus och institutioner för personer med funktionsnedsättning ner. De skulle bo hemma och gå i vanlig skola precis som andra barn. För att detta skulle bli möjligt fick den enskilda eleven en personlig assistent som skulle stötta där han

inte klarade sig själv. Man anpassade även läromedlen så att de skulle kunna delta i undervisningen som övriga elever. Inkluderingsmålen vi har idag är ett resultat av dessa diskussioner som fördes under benämningen normaliseringsprincipen (Brodin och Lindstrand, 2004).

I början av 1960-talet då integreringsbegreppet kom upplevdes det som en genomgripande valmöjlighet där alla elevers behov sattes i centrum. Att integrera en elev som är i behov av särskilt stöd menas att eleven anpassas till övriga gruppen så att de tillsammans blir en välfungerande grupp. För att få tillgång till stöd krävs det att en elev kräver mer stöd och hjälp än vad som ses som normalt (Haug, 1998). Nilholm (2006) skriver i en rapport för Skolverket att elever under många år i skolan blivit segregerade från gruppen och att denna situation skapar ett behov för ett nytt begrepp där man tar in delarna i helheten, nämligen integrerar elever sina i ordinarie klasser. Han skriver vidare att begreppet integrering betyder att man anpassar en elev som är avvikande så att han eller hon passar in i gruppen. Istället för att eleverna blir segregerade utifrån gruppen blir de integrerade och har full delaktighet i klassen. Alla elevers lika värde står i centrum och man ser olikheter som en del av utvecklingen istället för att se olikheter som hämmande.

Skillnaden mellan integrering och inkludering är inte alltid lätt att förklara, men det som de flesta forskare anser idag är att begreppet inkludering växte fram ur integrering. Inkludering sågs från början som en synonym till ordet integrering men har allt eftersom tiden gått utvecklats och blivit ett eget begrepp. Inkluderingsbegreppet ses inte som någon jättestor förändring så som integrering gjorde när det först kom på 1960-talet, utan istället ses inkludering som en tillgång för att lyfta fram och arbeta på nya sätt med samma grupp av elever (Nilholm, 2006). Inkludering slog igenom i samband med Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) där en internationell samsyn och övergripande utbildningsstrategi för elever i behov av särskilt stöd dokumenterades. Det är skolans ansvar att se till så att den enskilda elevens behov tillgodoses så att han blir inkluderad. Alla elever är olika och olikheten skall ses som en tillgång, inte som ett hinder (Svenska Unescorådet, 2001).

Verneresson (2007) berättar i sin bok, *Specialpedagogik "i ett inkluderande perspektiv"*, att vi sedan länge haft ett samhälle som hävdar att alla människor har lika värde. Samtidigt är, både historiskt sett och idag segregering ofta den första lösningen för dem som avviker från normen. I skolans fall innebär det att elever i behov av särskilt stöd får specialundervisning utanför det egna klassrummets väggar. Specialundervisningen är en form av ett segregrande arbetssätt eftersom eleven byter miljö för att senare återvända till det egna klassrummet. För vissa elever krävs detta arbetssätt medan det är mindre gynnsamt för andra. Om klassens egen pedagog anpassar sin undervisning så att alla elever fångas upp kan en del av specialundervisningen ske i det egna klassrummet för vissa elever. Även om en elev befinner sig i svårigheter så behöver det inte gälla för alla ämnen utan eleven kan behöva extra stöd under en särskild undervisningssituation. Hjärne och Säljö (2006) utvecklar detta vidare genom att tala om hur segregeringsarbetet ser ut idag. De beskriver att det idag är vanligt att man har "oasen" eller "lilla gruppen" på skolorna. Dessa grupper har samma funktion som de tidigare observationsklasserna och specialklasserna hade. Meningen med dessa grupper har varit och är att försöka ge elever i behov av särskilt stöd den hjälp de behöver, för att de sedan ska kunna återgå till sitt vanliga klassrum.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) har producerat och publicerat en undersökning som beskriver inkluderingsarbeten i 15 europeiska länder. Undersökningen beskriver att elever som är i behov av särskilt stöd kan ha en eller flera olika situationer där de behöver få extra stöd och hjälp. De lärare som medverkar i

undersökningen, och som aktivt arbetar med att inkludera elever i vanliga klasser, beskriver att den problematik som är svårast att hantera i en inkluderande miljö är de sociala och emotionella. En diagnos som ADHD bygger ofta på överaktivitet hos eleven, då handikappet inte alltid påverkar elevens inlärningsförmåga. Elever med inlärningssvårigheter är det lättare att hjälpa genom material och varierad undervisning. De sociala och emotionella svårigheterna visar sig oftast genom uppförande och motivation. Hjärne och Säljö (2006) beskriver en stor framväxt av neuropsykiatriska skador, eller snarare en diagnos av dem, som Aspergers, dyslexi, dyskalkyli med flera under senare delen av 1900-talet. När en elev inte riktigt hänger med sina klasskamrater startar sökandet på en diagnos, en anledning till varför eleven har en speciell problematik. Detta har medfört att allt fler elever i grundskolan har ett förmodat handikapp. Orsaken till det tycks vara att hjälp inte tillsätts utan att en ordentlig utredning av elevens svårigheter har tillsatts. Författarna vill även påvisa att elever i behov av särskilt stöd har ett behov av att få delta i undervisningen i klassrummet tillsammans med sina klasskamrater. De har rätt att få delta i samma utbildning som resterande delen av klassen istället för att gå iväg till specialundervisningen. Haug (1998) är inne på samma linje när han talar om begreppet inkluderande integrering, som enligt hans definition innebär att elever skall få sin undervisning i den klass som de tillhör. Precis som ovanstående författare menar Asmervik (2001) att alla elever är olika oavsett om de är i behov av särskilt stöd eller inte. Istället för att plocka ut dessa elever så är det viktigt att se skillnaderna mellan eleverna som något positivt. Även om eleverna befinner sig på olika utvecklingsnivåer kan de lära sig av varandra. Författaren säger vidare att elever i behov av särskilt stöd behöver vistas i en normal miljö. Elever som går på specialundervisning och lämnar sitt klassrum känner sig ofta inte är lika bra som sina klasskamrater. Pedagogen kan stötta eleven i detta genom att framhäva de positiva sidorna hos eleven. Det är viktigt att se möjligheterna, och inte glömma bort elevens resurser.

I dagens diskussioner finns det således liknande tankar som föddes under 1960-talet. Positiva aspekter av att inkludera elever i den vanliga klassrumsundervisningen stöds både av forskare och i styrande dokument, som vi senare skall visa. Samtidigt finns det problem som tydliggörs bland annat genom Hjärne och Säljö (2006) studie där elevernas möjlighet till extraresurser är beroende av att de är benämnda som elever i behov av särskilt stöd. Elevernas rättigheter och lärarnas möjligheter för inkluderingsarbetet är tätt knutna till varandra.

3.1.2 En skola för alla

Tideman m.fl. (2004) hävdar att ett sätt att få en elev inkluderad i sin klass kan vara att skolan arbetar för en skola för alla, vilket ligger i linje med både Skolverkets skrifter och Salamancadeklarationen. En skola för alla står för att alla elever oavsett klass, genus, etnicitet, och förmåga är välkommen till skolan för att få en bra undervisning och en bra skolgång. Det blir inte en skola för alla om inte alla elever får chansen att känna tillhörighet och delaktighet med sin ursprungliga klass. Vernersson (2007) skriver att i en skola för alla bör elever som befinner sig i svårigheter ses som en del av den naturliga variationen som finns i alla klasser. När en elev har behov av särskilt stöd fokuseras undervisningen kring vad eleven inte klarar av. Det som eleven klarar utan problem glöms bort och läggs åt sidan. För en skola för alla krävs en varierad undervisning där elever får möta både fram- och motgång. Tideman m.fl. (2004) tar upp att elever i behov av särskilt stöd ska ses som en resurs i sin klass. Det är viktigt att eleven inte bara betraktas som annorlunda av de andra eleverna. Persson (2007) beskriver att det är alla elevers rätt att utifrån sina förutsättningar få känna delaktighet och gemenskap. Utifrån det kan eleven få en gynnsam skolgång, där de får utvecklas och lära sig nya saker utifrån sina individuella villkor. Denna målsättning ställer ”stora krav på lärarna att anpassa innehåll och undervisningsmetoder till elevernas olikheter”

(Persson, 2007, s. 133). Författaren beskriver även att det är viktigt att man som pedagog bedömer eleverna individuellt. Man kan inte utgå ifrån en förutbestämd mall på vad eleverna ska klara av. Vidare beskrivs det att om skolan skall kunna bli till för alla krävs det alltså att den kan ta emot många olika elever med olika behov. En elev i behov av särskilt stöd har rätt till samma utbildning som övriga elever. För att det här skall vara möjligt krävs det att personalen i skolan har en bred kompetens och är villiga att arbeta tillsammans i väl strukturerade lärarlag (Persson, 2007).

3.1.3 Undervisning för alla elever i ett och samma klassrum

Elever i behov av särskilt stöd behöver inte vara en specifikt avgränsad grupp, utan det kan vara elever som behöver hjälp under olika lång tid och på olika nivåer (Lång, 1996). Detta innebär att eleven har rätt att få undervisningen anpassad efter sina behov utanför klassrummet eller med stöd från en annan pedagog, om det inte går att ge eleven en fullgod undervisning i klassrummet (Persson, 2007). Verneresson (2007) fortsätter på samma linje genom att säga att den sociala miljön i klassrummet kan skapa en god lärandemiljö för en elev med särskilda behov. Om eleven måste lämna klassrummet kan en del elever uppleva motsatsen. En stor problematik som Haug (1998) och Nilholm (2006) lyfter är vad som händer när eleven kommer tillbaka till sin klass och har gått miste om en del av gemenskapen i klassrummet. Om en elev behöver specialundervisning under en längre tid så finns det en risk att eleven inte känner sig delaktig. Eleven kan på så sätt missa en stor del av gemenskapen i klassrummet och få svårt att hitta tillbaka till sin plats i klassen. Arbetet med inkludering skall ge eleverna det stöd de behöver, fast i den vanliga verksamheten.

I skolorna idag finns varken speciallärare eller specialpedagoger i den mån som de behövs. För att alla elever skall få den undervisningen de behöver krävs det extra noggrann planering från klassläraren, då kunskapsbredden i en elevgrupp kan vara mycket stor. För alla elever som är i behov av särskilt stöd utfärdas ett dokument som kallas åtgärdsprogram. I programmet skrivs hur situationen ser ut idag och vilka åtgärder som krävs för att hjälpa eleven. Detta kan till exempel röra sig om särskilt anpassade läromedel men också specialundervisning eller undervisning i mindre grupp med mera. I ett åtgärdsprogram skrivs anteckningar om problematiken eleven har samt en eventuell diagnos. Vid utfärdandet av ett åtgärdsprogram skall föräldrar, behöriga lärare, skolsköterska samt kurator vara delaktiga. Ett åtgärdsprogram används utöver den individuella utvecklingsplanen som alla elever har från årskurs F-9. En individuell utvecklingsplan utfärdas på ett utvecklingssamtal och innehåller långsiktiga samt kortsiktiga individuella mål utifrån målen i läroplanen Lpo 94 (Verneresson, 2007).

För att åstadkomma kvalitativ undervisning för alla elever i klassrummet är det viktigt med resurser och olika stödjande arbetssätt. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) skriver att förutom klasslärare behövs det även klassassistenter samt annan stödpersonal. Det behövs dessutom ett gott samarbete personalen emellan, samt för- och efterplanering med utvärdering för att arbetet skall bli kvalitativt. Inkludering betyder inte att en ensam klasslärare alltid skall ta hand om elever i behov av särskilt stöd samtidigt som den har ansvar för övriga klassen. Elever som är i behov av stöd behöver stöttning även i klassrummet, om än inte alltid. Genom att vara fler än en personal i varje klass får alla elever i klassen den individuella hjälp de behöver. I den undersökning European Agency for Development in Special Needs Education publicerat berörs även hur arbetet med inkludering av elever i behov av särskilt stöd kan fungera ute i skolorna. I flera av de olika länderna i undersökningen arbetar lärare samt assistent eller resurslärare i en klass tillsammans. Undervisningsformerna varierar och man arbetar mycket i små grupper som byts regelbundet. Att arbeta med inkludering tar inte bort behovet av särskilt stöd men det ger elever som behöver extra stöd en chans att fungera som alla andra elever i skolan. Ett karakteristiskt drag

för inkludering är att eleverna inte skall behöva lämna klassrummet utan få den hjälp de behöver i sitt eget klassrum. ”Blandad gruppering och en mer differentierad undervisning är nödvändig för att bemöta elever med olika behov. Tydliga mål, alternativa tillvägagångssätt för lärande och flexibla instruktioner underlättar lärandet i heterogena grupper” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 6).

3.2 Styrdokument i skolan

Skolan styrs av olika lagar och regler några av dem är, Grundskoleförordningen, Lpo 94 och Salamancadeklarationen. Vi kommer här nedan att visa på utdrag ur dem.

3.2.1 Grundskoleförordningen

I grundskoleförordningens 5 kap. 1 § står det att:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta i utarbetandet av programmet (SFS 2006:205) (Werner, 2007, s. 93).

Vidare i 5 kap. 4 § står det även:

En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver stöd (SFS 1997:599) (Werner, 2007, s. 94).

I 5 kap. 5§ ges det även anvisningar om olika slag av stödåtgärder:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp (SFS 1997:599) (Werner, 2007, s. 94).

Dessa punkter innebär att alla elever har rätt till en undervisning anpassad till sina individuella behov. I grundskoleförordningen kan vi tydligt läsa att en elev har rätt till specialpedagogiskt stöd. Detta för att eleven ska kunna komma upp till målen i grundskolans läroplan. Innan hjälp sätts in ska ett åtgärdsprogram utfärdas. Kan eleven inte få hjälp i sin ordinarie skolmiljö har den rätt till enskild stöttning.

3.2.2 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) beskriver vilket ansvar skolan har för att identifiera och uppmärksamma de elever som har svårigheter i skolarbetet. I skolans värdegrund och uppdrag står det att:

- undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (s.4)
- skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s.4)
- eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (s.7)

De här punkterna visar att man i arbetet som pedagog bör anpassa undervisningen utifrån vilka elever man har. Speciellt för de elever som har svårigheter förväntas skolan se till så att undervisningen fungerar. Det är bra om eleven kan känna sig trygg så att viljan att lära sig

nya saker blir en självklarhet. Att lärare idag utgår ifrån en mer varierad undervisning kan göra så att de får med sig alla elever. Undervisningen kan som det står i Lpo 94 aldrig formas lika för alla, det finns inte en elev som är den andra lik men skolan skall kunna ta emot alla elever oavsett bakgrund och kunskap.

Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former (s. 9).

Här syns tydligt i Lpo94 vikten av att utforma en varierad undervisning. Genom att låta eleverna vara delaktiga i utformningen av undervisningen tar pedagogen tillvara på sina elevers nyfikenhet att lust att upptäcka och lära sig nya saker.

I Mål och riktlinjer står det att alla som arbetar i skolan skall:

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och, (s. 12)
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (s. 12)

Det är betydelsefullt att skolan är en inbjudande miljö för alla elever, så att de blir motiverade att lära sig nya saker och på så sätt kan utvecklas på ett gynnsamt sätt. Det är viktigt att elever i behov av särskilt stöd inte glöms bort, utan att de också får möjlighet att få nya lärdomar. Vidare i läroplanen står det att:

Läraren skall

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, (s. 12)
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter, (s. 12)
- organisera och genomföra arbetet så att eleven: (s. 12)
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga (s. 12)
 - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt (s. 12)
 - får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (s. 13)

Lpo 94 genomsyras av att elever skall undervisas utifrån sina individuella förutsättningar och behov. Pedagogen kan se till att planera sin undervisning så att alla elever stimuleras och utvecklas. Att stimulera eleven till att få känna nyfikenhet och viljan att lära sig nya saker är betydelsefullt. Ett sätt enligt Lpo 94 kan vara att arbeta ämnesövergripande.

3.2.3 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) förespråkar en skola för alla och i den dokumenteras den internationella samsynen och den övergripande utbildningsstrategin för barn i behov av särskilt stöd. Deklarationen antogs efter en konferens anordnad av UNESCO och Spanien 1994. Deklarationen tar upp mål och riktlinjer rörande barns rättigheter inom skolan. Texterna i deklarationen är rekommendationer för hur skolan bör arbeta, det är ingen lagtext som exempelvis Lpo 94. Deklarationen innehåller bland annat följande punkter:

- ”varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,

- utbildningssystemen ska utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov" (Svenska Uneskorådet, 2001, s. 16).

I Salamancadeklarationen understryks även att skolan skall ha plats för alla barn oavsett "deras fysiska, intellektuella, sociala, språkliga eller andra förutsättningar" (Svenska Uneskorådet, 2001, s. 22). Enligt deklarationen är det viktigt att man utgår ifrån barnets behov och förutsättningar. Det är angeläget att skolan arbetar för ett integrerat samhälle och med detta minska de diskriminerande attityder som finns i samhället idag. Deklarationen säger även att alla barn som kräver stöd har rätt att få det. De skall få tillgång till stödpersonal eller annat stöd "inom ramen för den ordinarie kursplanen" (Svenska Uneskorådet, 2001, s. 32). Personalen kan vara en assistent, speciallärare, specialpedagog eller klassens lärare. Alla elever har rätt att få undervisning samtidigt och i samma lokal som sina klasskamrater. Om eleven kräver extra stöd från en vuxen skall de få den hjälpen. Behovet av hjälp varierar från individ till individ men det är viktigt att lyfta fram att behoven skall tillgodoses oavsett hjälpbehov.

3.3 Att ta ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Säljö (2000) skriver att en grundläggande tanke i det sociokulturella perspektivet är samspelet mellan individen och gruppen. Det är genom interaktion och kommunikation mellan människor som resurser för lärande och utveckling skapas och förs vidare. Genom kommunikationen blir eleven medveten om vilka färdigheter och kunskaper den behöver för att fungera i samspelet med andra. Kommunikation är alltså vägen till att förstå hur man samspelar med klasskamrater och lärare men också för att förstå förväntningar och krav från omgivningen på vad man skall lära sig om olika ämnen.

Dysthe (2003) beskriver den ryske professorn Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*. Kortfattat kan man säga att det handlar om vad en elev för tillfället kan klara av själv och potentialen för vad den kan genomföra tillsammans med stöd ifrån en vuxen eller mer erfaren kamrat. Allt lärande sker i samspel med andra enligt Vygotskij (Dysthe, 2003). Det som eleven idag behöver hjälp med kan den imorgon klara själv. Därför blir det viktigt att man som pedagog inte nöjer sig med det som eleven har uppnått utan att man strävar mot att eleven hela tiden ska utvecklas (Dysthe & Igland, 2003). Pedagoger kan ha olika inställningar till elevers utveckling; antingen ser man potentialer, det vill säga att elever kan utvecklas både socialt och kunskapsmässigt, eller så ses en elev som ett hopplöst fall där pedagogen inte kan påverka situationen. Problemen skylls då på eleven, att den "har någon brist eller personlig negativ egenskap" (Hundeide, 2003, s. 145). Risken med ett sådant perspektiv är att eleven kommer att göra det som den tror förväntas av den. Har eleven fått uppfattningen att läraren anser att han inte kan något så blir eleven kanske inte så motiverad att visa motsatsen. Det är viktigt att pedagogen sporrar alla sina elever, speciellt de som är behov av lite extra hjälp. Att ha zonen för möjlig utveckling som utgångspunkt i undervisningen blir därmed viktigt (Hundeide, 2003), samtidigt som arbetet med inkludering också stöds av den grundläggande tanken om att lärande sker genom kommunikation.

3.4 Inkludering av elever i behov av särskilt stöd

I detta sista teoretiska avsnitt skall vi nu gå vidare och mer praktiskt närma oss vad arbetet med inkludering i praktiken kan innebära. Utgångspunkten för de följande avsnitten är, för att sammanfatta vad som hittills berörts, att arbetet med inkludering av elever i behov av särskilt stöd innebär att eleven skall vara delaktig i undervisningen på samma sätt som sina kamrater i klassen. Men, samtidigt skall undervisningen anpassas efter elevens behov och förutsättningar.

3.4.1 Skapande av god inkludering

Nilholm (2006) beskriver ett antal punkter som behöver uppfyllas för att det ska bli en god inkludering. Dessa punkter kännetecknar inte bara hur ett bra arbete med inkludering kan genomföras utan dessa punkter är även viktiga för att få en väl fungerande skola.

- ”ledarskap med en klar vision
- övergripande planering med uppföljningar
- flexibelt stöd
- reflektion
- övergripande policy
- samarbete i undervisningen
- engagemang från elever och föräldrar”

(Nilholm, 2006, s. 44)

Nilholm (2006) har lyft fram dessa punkter för att han vill visa vad han anser behövs för att skapa ett bra arbete med inkludering. Syftet med punkterna är inte att den ska användas som en checklista som pedagoger måste följa, utan tanken är att den kan användas som utgångspunkt. I sin första punkt talar han om ledarskap och vikten av lärarens kompetens och mål. En annan punkt handlar om att arbetet med inkludering behöver både förplaneras och utvärderas regelbundet för att se att ingen elev i den ordinarie klassrumsundervisningen halkar efter. Om specialundervisningen sker i mindre grupp kan specialläraren lättare följa elevens utveckling och sätta in stöd där det behövs. I en av de andra punkterna poängterar han vikten av pedagogernas kompetens. Resurslärare och klasslärare bör arbeta tillsammans och skapa en varierad undervisning där alla elever fångas in. I skolan är det viktigt att man har ett gott samarbete i arbetslagen och även samverkan med föräldrarna är viktig. Om skolan lägger upp en plan för en god arbetsmiljö krävs den sista biten för en god kvalitet att föräldrarna stöttar arbetssättet. Vidare talar författaren om skolans stöd bakom pedagogen för den enskilda klassen. Kvalitativt inkluderingsarbete omfattar inte bara en ensam pedagog utan kräver stöd ifrån hela verksamheten inom skolan samt hemmet. Begreppet segregering har tidigare belysts i arbetet, med den beskrivningen att eleven lämnar klassrummet, men det kan även innebära att eleven befinner sig i klassrummet, men inte inkluderas i klassgemenskapen. Författaren lyfter även upp betydelsen av ”[...] att öka kunskapen om hur konkreta arbetsformer i olika ämnen leder till inkluderande och segregering processer” (Nilholm, 2006, s. 46).

3.4.2 Pedagogens uppgift

Det gäller för pedagogen och resten av arbetslaget att anpassa undervisningen genom att ta hänsyn till de individuella skillnader som finns i ett klassrum och se dem som möjligheter snarare än hinder (Haug, 1998). Olikheterna finns inte bara mellan elever som behöver extra stöd och de elever som inte behöver det. Skillnader finns mellan alla elever i klassen och det är dem som pedagogerna måste ta hänsyn till och försöka använda till något positivt i inlärningen. De elever som är i behov av särskilt stöd kan antingen behöva stöttning under en kortare period eller behöva det mer kontinuerligt (Öholmér, 2000). Att arbeta med inkludering gör det möjligt för dessa elever att få den hjälp de behöver utan att segregeras från resten av klassen, segregering i det här avseendet menas att eleven lämnar klassrummet för att få stödundervisning. ”Särlösningar ska undvikas och barns rätt till delaktighet betonas” (Nilholm, 2006, s. 17). European Agency for Development in Special Needs Education (2006) beskriver utifrån en undersökning hur man kan arbeta för att få en fungerande undervisning för likväl elever i behov av särskilt stöd som de övriga eleverna. Detta arbete kräver att pedagogerna i klassrummet känner till alla elevers kunskaper. För att kunna känna till elevernas kunskaper krävs

väl dokumentation av pedagogen. Men för en ensam pedagog är inte alltid möjligt att ha god vetskap om alla elevers kunskaper och erfarenheter. En individuell utvecklingsplan med enskilda mål skall utformas för alla elever. De beskriver vidare att de skolor i undersökningen som arbetar med inkludering formar sina klasser något mindre än normalt. Detta ger inte bara elever i behov av särskilt stöd bra lärandemiljö utan de andra eleverna får också en mer kvalitativ undervisning när klasstorleken är mindre. Pedagogerna arbetar även med små grupper inom den mindre klassen och att arbeta i mindre grupper i klassrummet är något som alla elever behöver få tillgång till då möjligheten att lära av varandra ökar. Allt fler elever halkar efter i skolan på grund av klassernas storlek. "Elever som hjälper varandra, särskilt i ett system med flexibla och väl genomtänkta elevgrupperingar, drar nytta av att arbeta tillsammans med andra" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, s. 17).

Nilholm (2006) påpekar att det i en klass med 25 elever finns många olika personligheter och utvecklingsnivåer och att det pedagogiska arbetet bör anpassas efter det. Att arbeta som lärare kräver flera olika kompetenser. Ett arbete med inkludering kräver kunskap i hur man kan göra detta till en fungerande verksamhet. Eftersom att elever med särskilda behov finns i varje klassrum krävs det inte bara pedagogik ifrån lärarens sida utan även kunskaper inom det specialpedagogiska kunskapsfältet. "(Special)pedagogisk kompetens ses följaktligen som länkad till en förmåga att anpassa undervisningen till elevernas olika förutsättningar så att alla känner delaktighet i arbetet" (Nilholm, s. 17, 2006). Som pedagog är det viktigt med ett tydligt syfte med undervisningen, där man medvetandegör konsekvenserna för den enskilda eleven eller klassen. Här är planering och genomförande av lektionerna extra viktiga (Persson, 2007).

Jacobsen, Christiansen och Sand - Jespersen (2004) skriver att en viktig del för att få en väl fungerande klass med inkluderade elever, är att börja med att skapa en god klasstämning. Om pedagogen lyssnar till elevernas förslag på olika arbetsuppgifter som de vill göra inom olika ämnen, skapar man enligt henne ett demokratiskt klassrum där alla elever känner sig delaktiga i sin läroprocess. Som lärare kan man ta tillvara på elevernas idéer om olika lektionsförslag. Nilsson (2007) belyser att när lärare i arbetet med ämnesintegrering presenterar ett tema för eleverna kan pedagogen fråga vilka ämnen de tror att man får in om man exempelvis skall arbeta med tema människan. Genom att lärare och elever tillsammans väljer ett tema kan elevernas lust att lära öka och de får möjlighet att bli delaktiga. Att förankra lärandet till elevernas vardag ökar förståelse för temaarbetet. Jacobsen m.fl. (2004) tar upp vikten av att lyssna på eleverna. Om pedagogen sedan använder deras förslag i inläringssyfte ökar både stimulansen och arbetsmiljön i klassrummet. För eleverna är det viktigt att känna att de lär tillsammans med sina kamrater i klassrummet och inte att de bara arbetar med uppgifter som pedagogen valt ut. Ladberg (1994) beskriver att få eleven motiverad är grunden till allt lärande, utan att vara motiverad är all form av ny inläring svår. För många elever i skolan saknar lärandet innebörd. Att bli tilldelad en matematikuppgift utan att förstå nyttan med lärandet kan försvåra inläringen. Det är viktigt att eleverna förstår varför de ska lära sig nya saker. Författaren beskriver även vikten av att om en människa skall lära sig nya saker krävs både motivering, mål och uppmuntran. Som pedagog är det viktigt att visa för eleverna att man tror på deras kapacitet, att de kan klara av många olika saker och kan lyckas. När eleverna lyckas ökar motivationen och viljan att lära sig mer. Utan någon form av feedback försvinner drivkraften för att ta in ny kunskap.

3.4.3 Att ha eleverna som utgångspunkt i undervisning

Som pedagog är det enligt Kinge (2000) betydelsefullt att visa förtroende för eleverna. Att man möter eleverna med empati och öppenhet är viktigt, eventuella fördomar får inte synas i kontakten med eleverna. Pedagoger får inte värdera eller bedöma elevernas känslor eller

handlingar, utan det viktiga är att de visar och har förståelse för elevernas handlingar och de signaler de sänder ut. Författaren säger vidare att ha kunskap om varför eleven handlar eller beter sig på ett visst sätt är en viktig kunskap som pedagog. Vet man motivet bakom så är det lättare att hjälpa eleven i sin utveckling. Och grunden till allt detta är att man är empatisk mot sina elever. Ladberg (1994) lyfter fram att en av de absolut största uppgifterna som pedagoger har är att ge elever beröm och visa eleverna att de ser och hör dem. Att gå till skolan och hem igen utan att bli sedd eller bekräftad av någon är något som ingen elev skall behöva uppleva. När en elev är i behov av särskilt stöd är det lätt att de "försvinner" i klassrummet. De elever som syns är de som pratar högst och är delaktiga på lektionerna. Elever som kräver lite extra stöd och hjälp riskerar att glömmas bort på helklasslektioner eftersom de inte alltid hänger med på alla genomgångar. Alla elever behöver bli sedda i skolan, och alla elever behöver extra hjälp och stöd ibland. Den hjälp som alla elever behöver, det behöver elever i behov av särskilt stöd mer av. Nilholm (2003) anser att när lärare arbetar i en klass är det viktigt att arbetet utvärderas för att se vem eller vilka elever som är delaktiga på lektionerna. Är det samma elever som är engagerade på en viss lektion varje vecka och inte på andra? Genom att lärare ställer de didaktiska frågorna: vad, varför och hur så kan de få en bra översikt när de planerar sina lektioner.

Att vara noga med bänklaceringen kan ha stor betydelse för undervisningen och eleverna. Genom att vara lyhörd för elevernas behov i relation till varandra kan pedagogen genom bänklaceringen se till så att det blir en bra stämning och arbetsro. Att ha elevernas olika behov som utgångspunkt och göra en placering efter det kan vara avgörande för att arbeta med inkludering i en klass. Att man som lärare känner sina elever är en förutsättning för att skapa god undervisning. Det är viktigt att pröva nya tankesätt och att ta tillvara på elevernas tankar och idéer (Jacobsen m.fl. 2004). Det är även viktigt att ta till vara på de positiva egenskaperna hos eleverna, det de är bra på. Det är viktigt att de får känna att de också kan lyckas (Atterström & Persson, 2000). Det är betydelsefullt att eleven får känna sig omtyckt, att den kan känna att den tillför något till klassgemenskapen. Om pedagogen kan få eleverna att känna att deras kunskaper räknas och uppskattas, kan det få eleverna att bli mer motiverad och engagerad. Det är bra om eleverna känner att lärande och kunskap är något som man har användning av (Dysthe, 2003). Även känslan av att deras intressen kan få vara med och styra undervisningen är viktig. För om utgångspunkten i klassrummet är att elevernas intressen ska få vara en del av undervisningen så är chansen större att man får eleverna att bli motiverade att vilja lära (Dysthe & Igland, 2003).

3.4.4 Undervisningsmaterial för arbete med inkludering

Under 1960-talet blev behovet av nivåanpassade läromedel stort. Lärarna hade inte tillräckligt med kompetens för att ta hand om elever som behövde extra stöd eller de elever som snabbt blev klara med uppgifterna. IMU (individualiserad matematikundervisning) kom därför ut med läromedel där varje problemlösningssuppgift fanns i flera olika svårighetsnivåer. Detta var ett smidigt sätt att låta eleverna arbeta med liknande tal men med olika svårighetsgrad. Framförallt så hade eleverna samma böcker och läraren behövde inte själv tillverka material. Dessa böcker började användas i elevgrupper om 20 elever och två lärare. I början tyckte både lärare och elever att det fungerade bra. Eleverna arbetade helt individuellt, men att eleverna arbetade med liknande uppgifter utnyttjades aldrig för gemensamma genomgångar. Dock arbetade eleverna enskilt och i mindre grupper. Efter en tid upptäckte lärarna att de sprang runt och hjälpte samma elever hela tiden, men att vissa elever aldrig hanns med som då inte räknade matematik överhuvudtaget. De satt mest och rullade tummarna då problemlösningssuppgifterna hade mycket text och att lösa talen utan att kunna läsa bra var näst intill omöjligt (Vernersson, 2007). Inom matematiken talar man idag om hastighetsindividualisering. Att arbeta med hastighetsindividualisering innebär att eleverna blir tilldelade en och samma bok från start

och får sedan arbeta på i sin egen takt. För att komma runt problemet med olika utvecklingsnivåer arbetar idag många lärare med hastighetsindividualisering (Löwing & Kilborn, 2002).

3.4.5 Olika strategier för inkludering

Sundell (2002) tar i en undersökning om åldersintegrering upp att elever i den åldershomogena klassen lätt blir tilldelade olika roller. De elever som är i behov av särskilt stöd hamnar lätt i en roll i en grupp för sig. I en klass finns det omkring tre grupper, en för de snabba eleverna, en för elever i behov av särskilt stöd och en neutral grupp däremellan. När elever som är i behov av specialundervisning lämnar klassrummet blir deras roll väl synlig för resten av klassen. Vissa roller är mer markanta och inkludering av elever i behov av särskilt stöd, i klassrummet, kan göra dessa roller mindre framträdande. Brodin och Lindstrand (2004) skriver att när eleverna vet att de tillhör gruppen som behöver extra stöd finns risken att de väljer att inte kämpa för att bli bättre i skolan. De vet att de tillhör en viss roll och att byta den rollen är ett stort steg, därför slutar många elever att försöka.

Sundell (2002) tar upp att ett av målen med åldersblandade klasser är att minska dessa roller. För en elev som är långsam sticker klasskamraterna iväg i den åldershomogena klassen och eleven får svårt att se sina framsteg. I en åldersblandad klass kommer det däremot nya elever hela tiden och framstegen för den svaga eleven blir mer tydliga. När man arbetar med åldersblandade klasser sker en stor del av undervisningen med exempelvis årskurs 2-3 i samma klassrum. Om arbetssättet överförs in i en åldershomogen grupp kan det ändå skapas en gemenskap där eleverna lär av varandra. Detta genom att arbetsmaterialet är nivåanpassat precis som undervisningen är i en åldersblandad klass. Haug (1998) påpekar att en pedagog har mycket makt i att kunna anpassa sin undervisning så att den passar de eleverna. Precis som i arbetet med åldersblandade klasser, där eleverna befinner sig på olika utvecklingsnivåer både mognadsmässigt och kunskapsmässigt, kan pedagogen anpassa uppgifter och genomgångar så att de passar alla eleverna i en åldershomogen klass. Med ett väl organiserat arbetssätt kan glappet mellan elever som är i behov av särskilt stöd och de elever som redan uppfyllt målen för sin årskurs minska. Att arbeta med ett inkluderande arbetssätt sätter specialundervisningen lite åt sidan.

Ett annat arbetssätt att arbeta utifrån för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd, är att gruppintegrera elever. Brodin och Lindstrand (2004) beskriver vad gruppintegrering innebär, nämligen att man placerar mellan tre och fem elever i behov av särskilt stöd i en vanlig klass. Att stödet ges inne i det vanliga klassrummet påverkar även de övriga eleverna. För många av de andra eleverna upplevs detta positivt eftersom de själva får se att det finns människor som kan behöva extra stöd ibland. Även om många av eleverna inte behövt stöd under en längre tid så kommer det alltid situationer där svårigheter uppstår. Vidare skriver författarna om olika former av integrering och för att uppnå en totalintegrering krävs det att eleven har både social, fysisk och funktionell integrering. Med socialintegrering menar de att eleven fungerar socialt med sina klasskamrater och har ett utbyte av dem både på lektionstid och på raster. Med fysiskintegrering menar de att eleven befinner sig i samma klassrum som sina klasskamrater och följer deras skoldag precis som vilken elev som helst. Den funktionella integreringen beskriver de som en liten sammanfattning av de tidigare nämnda men även att eleven kan arbeta i samma klassrum och få den undervisningen han eller hon behöver. Saknas någon av dessa tre delar menar författarna att man inte kan bli integrerad i skolan (Brodin & Lindstrand, 2004).

I arbetet som pedagog är en viktig arbetsuppgift att se till att elever som behöver extra hjälp får känna sig delaktiga i undervisningen, och det får inte bara bli en kroppslig närvaro.

Eleverna måste även få känna att de också är och kan vara en resurs i det gemensamma lärandet. Som det är idag så är problemet på många skolor att man inte tar tillvara på den mångfald av skillnader som finns hos eleverna (Persson, 2007). En annan vinkling av problematiken benämner Dysthe (2003, s. 51) som "det intersubjektiva rummet". Det beskriver enligt henne vad som är godtagbart att säga och göra i klassrummet. När en elev ska svara på en fråga väver den in, oftast omedvetet, vad som anses lämpligt att säga och svara i denna gruppering, vad läraren eller de andra eleverna förväntar att eleven ska svara. Kan inte eleven bemästra de dolda koderna är det lätt att han känner sig utanför gemenskapen som finns i klassrummet. Hundeide (2003) skriver att: "En bra lärare skapar på ett inlevelsefullt sätt ett intersubjektivt rum som inkluderar alla elever så att de känner sig trygga och kan kommunicera lätt och naturligt" (Hundeide, 2003, s. 152). Dysthe (2003) beskriver även att det i skolan finns olika regler för eleverna att följa, vissa är synliga andra dolda. Det kan handla om vad som gäller i klassrummet och på rasterna. Men även hur man ska klä sig och prata finns det oskrivna regler om. Förstår man inte den dolda koden är det lätt att man som elev hamnar utanför gemenskapen. För en elev med social problematik kan det på grund av dessa koder vara svårt att bli en del av gemenskapen med de andra eleverna.

4. METOD

Vi har använt oss av den kvalitativa intervjuformen som Johansson & Svedner (2006) tar upp där frågorna är formulerade för att öppna en diskussion. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning observerat två av våra respondenter och hade lite kunskap om deras arbetssätt och användning av material. Tack vare detta bad vi alla våra respondenter att ta med sig material som de använder i arbetet med inkludering. Pedagogerna benämns i resultatet som Britt, Carin, Marie, Petra samt Annika.

4.1 Urval och datainsamling

I vår undersökning intervjuade vi pedagoger med erfarenhet av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd, både i specialundervisning i annat rum än klassrummet och inkluderade i klassen. Vi tog kontakt via e-mail och telefon. Vi berättade för respondenterna vad vår undersökning skulle handla om och att vi skulle ha sju frågor samt att intervjun borde hålla sig inom ramen för en timma. Innan intervjun informerades även respondenterna om att intervjun skulle spelas in. Vi valde att skicka våra frågor via e-mail en vecka innan intervjutillfällena. Detta för att pedagogerna skulle få en chans att fundera över hur de arbetar med inkludering och hur de själva definierar begreppet "barn i behov av särskilt stöd". Men även för att de skulle få tid till att plocka fram det material som de använder till dessa barn.

I sökandet efter respondenter tog vi kontakt med pedagoger som vi visste arbetar aktivt med inkludering. En av pedagogerna, Carin, arbetar med några elever som går i årskurs fem och sex i en liten grupp. En del av tiden befinner hon sig i klassrummet med klassen och en del av tiden i ett angränsande rum med en mindre grupp elever. Carin tillverkar eget material till sina elever, vilket vi tyckte var intressant eftersom en av våra frågor berör tillgång till arbetsmaterial. Marie, som arbetar på samma skola som Carin, blev vi rekommenderade att intervjua därför att hon har ett annat perspektiv på situationen. Hon arbetar nu med en elev i en klass på skolan för att möjliggöra inkludering. Det vill säga, hon är där den resurs som eleven annars skulle ha haft utanför klassrummet. Den tredje informanten, Britt, är klassföreståndare i en årskurs ett med 21 elever. I klassen finns det tre elever som beskrivs som "lite oroliga" och en elev med inlärningsproblematik. För de "oroliga" eleverna har Britt en resursperson. De två resterade informanterna blev vi rekommenderade av en handledare att intervjua. En av dem är Petra som är lärare i matte/no i årskurs 3-6. I de olika klasserna där hon arbetar finns det flera elever som är i behov av särskilt stöd. Annika, den sista respondenten, arbetar som extra resurs i en årskurs F-6 skola där hon alternerar mellan flera olika klasser.

Från början hade vi tänkt intervjua pedagogerna enskilt och planerade tid på cirka 60 minuter. När vi kom till den första skolan visade det sig att pedagogerna hade tänkt att de skulle sitta tillsammans på intervjun. Från början blev vi fundersamma om en av dem skulle ta över intervjun men det visade sig att det blev en väldigt givande intervju. Eftersom pedagogerna inte kände varandra sedan tidigare blev det också en dialog dem emellan gällande de aktuella frågorna och de hade med sig material som de visade upp. Detta blev en mycket givande intervju som väl belyste olika sidor och aspekter av våra frågor. På den andra skolan kunde en av de två pedagogerna inte delta på grund av sjukdom vilket gjorde att en av våra från början fyra planerade intervjuer blev inställd. För att kompensera bortfallet valde vi att göra ytterligare en gruppintervju eftersom vi fann denna form givande. Sammanlagt har därför fem personer intervjuats, fördelade på en enskild intervju och två gruppintervjuer. Dessa tre intervjuer har varit av kvalitativ karaktär. Den ändring vi gjort vad avser gruppintervjuerna anser vi har berikat svaren som vi var ute efter (Johansson & Svedner, 2006).

Intervjufrågorna gjorde vi utifrån vårt syfte och våra två frågeställningar. Första frågan handlar om hur en elev i behov av särskilt stöd kan inkluderas i klassgemenskapen. Och den andra om

hur lärare kan anpassa sin undervisning till dessa elever. Vi ville redogöra för hur inkludering kan se ut på olika skolor. Vi ville även i våra intervjuer med informanterna se på hur lärare definierar begreppet "barn i behov av särskilt stöd" och hur deras definition påverkar arbetet med inkludering. Ett annat område vi ville lyfta fram i intervjun var undervisningssätt, det vill säga hur undervisningen går till i klassrummet med inkluderade elever i behov av särskilt stöd. Eftersom vårt arbete syftar till hur man kan arbeta ute i skolorna, ville vi se hur våra respondenter planerade sin undervisning samt vilket material de använde. Det sista området vi lyfte fram med intervjufrågorna var hur undervisningen kan inkludera respektive segregera elever. Att få höra hur yrkesverksamma lärare arbetade för att göra inkludering möjlig låg även till grund för en av våra frågeställningar.

Intervjuerna gjorde vi tillsammans och vi spelade in dem för att kunna lyssna på det inspelade materialet flera gånger. Vid sidan av bandinspelningarna förde vi också anteckningar ifall det skulle bli problem med bandinspelningen. Alla intervjuerna transkriberades direkt efter intervjutillfället för att om någon information skulle gå bort i exempelvis brus i mikrofonen hade vi möjlighet att minnas vad som hade sagts (Johansson & Svedner, 2006). Genom att transkribera materialet i efterhand, istället för att enbart förlita oss på anteckningar under intervjuerna, hade vi större möjlighet att analysera vad som sagts. Det innebär att vi inte har förlitat oss till hastigt nedtecknade noteringar utan i lugn och ro har kunnat reflektera över det som sades. I transkriberingen nedtecknades dialogen ordagrant i sin helhet. Analyserna har sedan utgått ifrån hela materialet och möjliggjorde för oss att se fem tematiska områden. I resultatdelen redovisar vi dessa analyser genom att varva citat med beskrivande text.

4.2 Reliabilitet och validitet

Enligt Stukát (2005) är det viktigt att vara två intervjuare. Detta för att man får fler utgångspunkter när man analyserat svaren. En nackdel kan vara att om det är en ensam respondent så kan den känna sig underlägsen och svaren blir på så sätt hämmade. Detta var vad som hände i en av våra intervjuer, där respondenten var ensam. Vi uppfattade henne som osäker, hon började på en mening och sen fortsatte hon på nästa utan att avsluta den första. Medan vi i de två andra intervjuerna upplevde det som positivt att både vi och respondenterna var två. Vi anser att vi inte kan ställa den ensamma respondentens svar mot de andra fyra pedagogerna, detta eftersom respondenternas förutsättningar varit olika. Även andra omständigheter kan påverka som dagsform, tid på dagen eller om respondenten är stressad. Detta kan ha påverkat arbetets tillförlitlighet. Men vår bedömning är ändå att intervjuerna har uppnått vårt mål med arbetet, nämligen att ge svar på frågor om hur man kan arbeta med inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Genom att ge frågorna en vecka innan intervjutillfället hade respondenterna också tid att förbereda sig. Dock är alltid risken stor att de förbereder sig olika mycket. Vi valde ändå att göra detta på grund av att vi ville ha genomtänkta svar eftersom våra frågor bland annat innefattar begreppsförklaringar de själva måste fundera på. Frågorna berörde även delar som har med planering av undervisning att göra och kan vara svårt att svara på utan att ha reflekterat innan.

I en undersökning ökas trovärdigheten ju fler respondenter man använder sig av. Eftersom vi intervjuat fem pedagoger är vår grundstomme inte så stor som om vi intervjuat tio, men trovärdigheten vi har fått på våra svar är stor utifrån förutsättningarna. Att vi spelade in svaren gav oss dessutom möjligheten att analysera och re-analysera svaren. Vi var ute efter att se hur man kan arbeta med elever i behov av särskilt stöd.

4.3 Etiska överväganden

Vi såg till att informera de personer vi skulle intervjuas om att det var en frivillig intervju. De fick veta att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i intervjun. Vi berättade om syftet

med arbetet och hur resultaten ifrån intervjuerna skulle presenteras och användas. Vi klargjorde även att det kommer att vara en absolut anonymitet. Det vill säga ingen utomstående kommer att kunna lista ut vilka vi har intervjuat och var de arbetar. Enligt Stukát (2005) måste allt insamlat material förstöras efter att examensarbetet har godkänts, även detta informerades respondenterna om.

5. RESULTAT

Vi kommer i resultatdelen lyfta fram hur ett arbetssätt med inkludering kan gå till ute i verksamheten. Förutsättningarna för arbetet med inkludering varierar från skola till skola utifrån resursmöjligheter och specialundervisningens uppbyggnad. Vi har utifrån intervjuerna försökt att lyfta fram olika aspekter av inkluderingsarbetet för att se både likheter och olikheter. Intervjuerna lyfte fram flera olika aspekter inom vårt ämnesområde och vi har valt att dela in dessa i fem olika temaområden. De fem temaområdena är:

- Begreppet "barn i behov av särskilt stöd"
- Tillgång till arbetsmaterial
- Resurspersonalens betydelse för inkluderingsarbetet
- Arbetslagets betydelse för inkludering
- Möjligheten till inkludering i åldersblandade klasser

5.1 Begreppet "barn i behov av särskilt stöd"

Frågan ledde till varierade svar men den delen samtliga pedagoger hade samma åsikt om var att en elev i behov av särskilt stöd är en elev som kan ha flera olika former av svårigheter. Han eller hon kan behöva stöd socialt eller med olika moment i skolan. Pedagogerna tog även upp, att för att dessa elever skall få den hjälp de behöver krävs det extra resurser. Marie definierade begreppet som *"barn som inte klarar av att hänga med kunskapsmässigt eller socialt"*. Marie beskriver även vidare att *"det kan ju vara bara socialt, bara kunskapsmässigt eller båda delar, och det ena kan ge det andra och tvärtom"*. Med detta menar hon att elevernas problematik oftast följs åt. Carin höll med Marie om denna definition, men ville hellre lägga tungvikten på den sociala problematiken. Hon sa: *"jag tycker det är socialt"*. Britt benämnde begreppet som *"elever som inte klarar av att följa skolans och klassens regler"*. Petra och Annika anser däremot att det kan vara både sociala och kunskapsmässiga problem. Annika säger att *"det varierar från elev till elev. Att man kan vara lite sen med olika saker och ting eller att man har svårigheter att hantera sina känslor"*. Petras beskrivning är: *"jag tycker det är emotionellt, socialt och kunskapsmässigt, där det saknas bitar, där man behöver hjälp och stöd"*.

Eftersom pedagogernas definitioner skiljer sig åt skiljer sig även deras bemötande av problemet åt. Carin och Marie anser att det inte finns tillräckligt med resurser att tillgå därför måste deras egen undervisning anpassas. Britt beskriver att den sociala beteendeproblematiken är svår för den enskilda läraren att hantera, då arbetsron störs för de andra eleverna i klassen. Hon vill lyfta fram att det är specialpedagogernas uppgift att finna lösningar på problematiken. Petra påpekade att det är en kombination av alla tre som i förlängningen skapar problematik hos eleven. Men det är den emotionella biten hon som pedagog upplever svårast att hantera. Exempelvis kan eleven ha problem med sitt känsloliv, så att den kan få oväntade vredesutbrott. Detta kan enligt henne påverka pedagogen negativt. Britt är inne lite på samma linje och upplever att det är ett större problem om en elev har beteendeproblem än om den har inlärningsproblem. När en elev har beteendeproblem kan det enligt Britt bli en säkerhetsrisk, både för henne som pedagog och för den övriga klassen. Britt och Petra lyfte även fram att det underlättar om eleven har en diagnos. Enligt Britt så kanske eleven inte annars får den hjälp han har rätt till. Med en speciell diagnos som till exempel ADHD följer en viss problematik sade Petra. Med ADHD menas att eleven är överaktiv och har svårt att koncentrera sig på grund av detta, en annan diagnos som kan påverka eleven negativt är dyslexi som innebär att eleven har läs- och skrivsvårigheter.

5.2 Tillgång till arbetsmaterial

Enligt både Marie och Carin så finns det inget "färdigt" arbetsmaterial som de kan använda till de elever som behöver lite enklare material. De ansåg att de läroböcker de använder till sina elever inte alltid är så lätta att anpassa så därför får de oftast göra sitt eget material. De har även frågat äldre kollegor och tittat i olika materialrum. Det här arbetssättet har även Petra och Annika använt sig av. Carin beskriver att som alternativ för att ha ett stort arbetsschema som ska gälla hela klassen så har hon gjort ett litet som den enskilda eleven har på sin bänk. Hon säger att: *"dessa barn tar inte till sig det som hänger framme utan... de vill ha det på sin plats"*. Marie berättar att för att hjälpa den eleven som hon är resurs till så har de halvklassstimmar en del av skoldagen. Hon berättade även att eleven inte behöver stöttning under hela skoldagen, utan vissa arbetsmoment klarar han själv. En elev i behov av särskilt stöd behöver inte stöd hela tiden enligt Marie. Hon visade oss ett planeringsschema för resten av terminen där det står vad de ska arbeta med, sen har hon *"plockat material till honom lite enklare böcker men som handlar om samma saker som de i övriga klassen har"*. Som till exempel när de ska arbeta om kroppsdelar så finns det material som är anpassat för honom. I engelskan kommer eleven att få se på en film som är på hans nivå och efter den göra några uppgifter. Han kommer även få små enkla böcker som han ska läsa och sen skriva till.

Marie berättar att: *"det inte finns någon bok där det står specialanpassad undervisning på utan vi får själva plocka och leta"*. Alla pedagogerna berättade att de lägger ner mycket tid på att planera och förbereda för att det ska bli så bra som möjligt för eleverna. Marie säger: *"man tar sig tid för att få det så bra sen"*.

Ett verktyg som lyftes fram av respondenterna för anpassning av material till rätt nivå för den enskilda eleven är åtgärdsprogrammet. I dem står det en utförlig beskrivning av elevens problematik och vilka stöd som är insatta. Alla pedagogerna har erfarenhet att arbeta med åtgärdsprogram, men de hade arbetat med dem på olika sätt. Carin berättade att när man märker att en elev behöver lite extra hjälp så tar man upp det på ett elevvårdsmöte. Samtidigt som det sker brukar hon skriva en individuell arbetsplan för sig själv. Detta underlättar även anpassning av arbetsmaterial då åtgärdsprogrammet kan användas som utgångspunkt i anpassningen. Detta gör hon för att hon ska kunna hjälpa eleven redan från start i skolan. När sedan föräldrarna blir inkopplade skriver man tillsammans ett åtgärdsprogram som har långsiktiga samt kortsiktiga mål, vad som skall göras nu och när det ska utvärderas. Genom dessa mål kan lektionerna och arbetsmaterialet stegvis anpassas utifrån elevens förutsättningar. Carin säger att: *"det som är bra med åtgärdsprogram är att man ser precis det här jobbar vi med. Vi skall satsa på att han skall kunna lära sig läsa och det här gör vi här och det här jobbar vi med hemma"*. Enligt henne underlättar det om man har gjort upp en tydlig arbetsfördelning. Annikas upplevelse av arbetet med åtgärdsprogram är negativ. Hon sade: *"för mig har inte åtgärdsprogram fungerat särskilt bra. De har bara varit ifyllda lite sådär, men inte så som man önskar. Tiden räcker inte till"*. Det är svårt att skapa en bra undervisning om man inte har tillräckligt med tid sa Annika. Att tiden inte räcker till är ett övergripande problem som alla pedagogerna lyfte fram. Att både hinna med det som beslutats i åtgärdsprogrammet och samtidigt se till så att arbetsmaterialet är anpassat för den enskilde eleven, är något som beskrivs som mycket tidsödande.

Carin visade oss flera exempel på material som hon tillverkat själv, vi fick se hur hon framställt ringpärmar till sina elever, de ser likadana ut på utsidan men inuti kan de skilja sig åt. I ringpärmen kan hon sätta in och ta ut material för att anpassa enskilt till varje elev. Anledningen till att hon tillverkar egna böcker som ser likadana ut på utsidan är för att elever som är inkluderade i klassen skall få känna sig delaktiga även när det gäller arbetsmaterial. Hon visade även en arbetsbok som fungerar som en veckodagbok, varje fredag följer den med eleverna hem för påskrivning och kommentar. Carin tycker att boken ökat kontakten med föräldrarna och att de blivit mer delaktiga i sina barns skolgång. I matematiken har Carin utgått ifrån läromedlet *Mattestegen* där hon har nivåanpassat undervisningen. Detta är speciellt bra för elever i behov av

särskilt stöd. Genom att anpassa materialet blir alla eleverna delaktiga, ingen elev blir utpekad. Sedan har hon arbetat mycket med att prata och diskutera matematik, vilket Carin anser är jätteviktigt att man gör. Hon arbetar även mycket med problemlösning tillsammans med eleverna, detta arbetar även Britt mycket med. Både Carin och Britt säger att eleverna klarar ganska svåra uppgifter, ofta löser de uppgifterna tillsammans på tavlan. Detta arbetssätt menar de ökar möjligheten för elever i behov av särskilt stöd att bli delaktiga i undervisningen. Därmed pekar de inte bara på hur arbetsmaterialet ser ut, utan också på vikten av hur det används i undervisningen. Ett annat sätt att hantera situationen som lyfts fram av alla pedagoger är att stryka uppgifter i boken. Enligt dem så kan man inte kräva av elever som behöver extra hjälp att de ska göra samma mängd uppgifter som sina klasskamrater.

Petra berättar att hennes erfarenhet som lärare på mellanstadiet är att det ibland är stora skillnader mellan olika elever i klasserna. Exempelvis så kanske en elev inte kan använda det läsmaterial man använder i klassen, utan man får som pedagog skapa ett läsmaterial på elevens nivå, det viktigaste är att det är lagom svårighetsgrad. Hon säger: *"man vill ju som elev inte ha tillbaka den boken man hade i ettan när man går i femman, för det är ju jättejobbigt. Så då gäller det ju att göra ett sådant material som fungerar"*. När Carins elever ska arbeta med att skriva fint så får de en bok med en halv sida med bild och en halv sida med rader. Där får eleverna exempelvis skriva en vers. Sedan får en klasskamrat läsa versen. Det Carin märkte var att eleverna ansträngde sig mer när det fanns en mottagare till texten, och det spelade ingen roll att eleverna befanns sig på olika nivåer. Alla eleverna tyckte det var roligt att både skriva en vers, men även läsa sina kamraters verser enligt Carin. Annika berättade att undervisningen kan underlättas om man delar in klassen i smågrupper. På detta sätt blir en elev i behov av särskilt stöd inte lika utsatt. Vidare säger hon att det är viktigt att man ändrar om i grupperna ibland, så att det inte blir så tydligt vilka elever som är i de olika grupperna. Petra är inne på samma spår när hon säger: *"den bästa vägen är att man som pedagog arbetar i mindre grupper med eleverna"*.

Britt anser inte att det är hennes uppgift som lärare att hitta material som eleven behöver, utan hon anser att det är specialpedagogens uppgift. Britt berättade att det i hennes klass finns en elev som har ett eventuellt inlärningsproblem. Eleven arbetar ganska sakta och säger ingenting på lektionerna. Eleven har svårigheter med både med läsningen och med matematiken. Britt har valt att inte gå vidare till specialpedagogen utan vill avvakta och se vad som händer med elevens utveckling. Hon sa att hon inte använder något speciellt material till den här eleven utan den får använda samma material som de andra eleverna i klassen. De tre eleverna i hennes klass som är lite oroliga använder heller inget annat material. De har inget problem med inlärnigen utan har svårt att sitta stilla och ta instruktioner ifrån läraren.

5.3 Resurspersonalens betydelse för inkluderingsarbetet

Alla pedagogerna pratar om hur viktigt det är att det finns tillgång till en resursperson i klassrummet. Ett kvalitativt arbete med inkludering går inte att genomföra som ensam pedagog. Detta på grund av att en elev som brukar gå till specialundervisning, kräver samma hjälp även i klassrummet. Om man som klasslärare inte får tillgång till en resursperson kan arbetet med inkludering vara svårt att genomföra. Att en elev blir inkluderad i klassen betyder inte bara att han skall befinna sig i klassrummet utan att eleven skall fungera som vilken annan elev som helst. Annika beskrev hur viktigt det är att alla elever får samma möjligheter. Detta ska gälla oavsett hur mycket eller lite hjälp eleven behöver. *"Det viktigaste är att man ser eleven"*, enligt Petra. Även att få möjlighet att prata med sina kollegor är viktigt enligt alla fem. Man kan tillsammans finna lösningar på problem så att man kan hjälpa den elev som behöver det. Marie berättar att det är viktigt att personalen runt de här barnen träffas och utvärderar hur dagen har gått, om möjligt varje dag. Enligt Marie innebär specialundervisning för den enskilda eleven *"skillnaden mellan att sitta av tiden och att få något gjort"*. Carin höll med Marie om detta. Britt anser att en elev som har behov av särskilt stöd ska få det enskilt med en specialpedagog. Enligt henne kan en elev i

behov av särskilt stöd inkluderas i klassrummet, bara det finns en resurs som har tid att hjälpa honom/henne. Hon tror inte att man som ensam pedagog kan hjälpa en elev som har behov av extra stöd. Marie säger även att det inte behöver vara något negativt att specialundervisningen ges i ett annat rum än i klassrummet. För barn med exempelvis diagnosen ADHD kan alla intryck under dagen vara väldigt jobbiga, och att då få lämna klassrummet en kort tid *"kanske är deras guldstund på dagen"*. Men hon poängterar även vikten av att inkluderas i klassrummet och att eleven får vara tillsammans med sina klasskamrater.

Marie berättar att det idag inte är så vanligt med grupperingar att eleverna inte lägger märke till om en elev går iväg, bara man som pedagog inte påpekar det, så blir det oftast inget problem. Carin berättar att hon arbetar med fyra elever i femman och fyra elever i sexan. De arbetar tillsammans i ett rum bredvid klassrummet, vissa av eleverna behöver extra stöttning och lugn och ro vissa stunder under dagen. Hon sa också att hon inte alltid tar med sig just de fyra eleverna som hon brukar arbeta med, utan ibland kanske hon tar två av dem och två andra elever i klassen. Det beror helt på vad de ska göra. Det är variationen av att ibland vara inkluderade i klassrummet och att ibland få vara i den mindre gruppen som gör att eleverna får en gynnsam skolgång. Hon påpekar hur viktigt det är att man som pedagog har planerat och berättat för eleverna *"vad man ska göra, var man ska vara, med vem man ska vara, hur länge"*.

5.4 Arbetslagets betydelse för arbetet med inkludering

"Att få stöd ifrån sina kollegor är A och O", enligt Annika. Att ha ett välfungerande arbetslag anser alla pedagogerna är en förutsättning för att arbetet med inkludering av elever i behov av stöd skall fungera. Petra och Carin påpekade hur viktigt det är att träffas och prata om vad som hänt under dagen. Genom att ventilerat sina tankar och upplevelser blir det i förlängningen att man orkar vara ett bra stöd och en professionell pedagog åt sina elever. Annikas erfarenhet av att arbeta med arbetslag är att tanken med det är bra, men i slutändan så står man där som ensam pedagog ändå. *"Det är ju ändå jag som pedagog som ska ro allt i land, det krävs enormt mycket av den enskilda läraren"*. Det bästa är om det finns någon utomstående man kan prata med enligt henne. Grundidén med genomförandet av inkludering är att resurspersonen skall flyttas in i klassrummet. Genom att man då är två som ansvarar för en klass underlättas arbetet med inkludering. Britt berättade att man tidigare på hennes skola inte så aktivt har arbetet med arbetslag. Men nu vill deras nya rektor att de ska att de ska göra detta. Britt förstår att tanken med arbetslag är att man kan få stöttning och hjälp i de problem och svårigheter som kan uppkomma med inkluderingsarbetet i ens klass, men hittills så tycker hon inte att träffarna i arbetslagen har gett så mycket. Hennes upplevelse är att de fortfarande är i startgroparna. De har inte riktigt funnit rutiner för vad arbetet i arbetslagen ska kunna användas till, men hon tror och hoppas att de kommer att förändras i framtiden. Annika påpekade också att det är viktigt att rektorn finns med som en drivande motor i arbetet med inkludering.

5.5 Möjligheten för inkludering i åldersblandade klasser

Under intervjun med Marie och Carin kom vi in på att ha åldersblandade klasser och hur det kan gynna inkluderingsarbetet. Båda två har arbetat med elever i behov av särskilt stöd inkluderade i åldersblandade klasser. De hade olika åsikter om vilka för- och nackdelar det finns med att ha åldersblandade klasser för dessa elever. Marie tycker det är bättre att ha åldershomogena. Hennes förklaring var att det blir många olika grupperingar under dagen, som kan skapa oro, både för läraren och för eleverna. Enligt Marie behövs det mer resurser när man har åldersblandade klasser än när man har åldershomogena klasser. Hon talar om att elever i behov av särskilt stöd som befinner sig i åldersblandade klasser ändå särskiljer sig från de resterande eleverna. Som exempel talade hon om en pojke som hon är resurs för. Även om klassen i sig är blandad har han ändå en komplicerad relation med klasskamraterna och har svårt att koncentrera sig. Hon anser att en elev i behov av särskilt stöd har svårare att bli inkluderad i en åldersblandad klass än i en

åldershomogen klass. Elevernas ålder och utvecklingsnivå blir tydligare, är eleven svag är risken enligt henne att eleven befinner sig på samma nivå som eleverna i den yngre årskursen.

Detta håller inte Carin med om. Enligt henne så blir det inte lika tydliga nivågrupperingar i en åldersblandad klass. Hon anser att spännvidden är större mellan eleverna i en åldersblandad klass och det ser hon som positivt för elevens möjlighet att bli inkluderad, dessutom ökar samhörigheten eleverna emellan. Eleverna leker inte bara med dem som är lika gamla som de själva, utan de kan leka både med yngre och äldre klasskamrater. Det som däremot kan vara negativt med åldersblandade klasser enligt Carin är att eleverna har olika lång skoldag. Så det kan bli en del avbrott under dagen. Från föräldrahåll har hon dessutom fått höra att de tycker att det är jobbigt att deras barn måste byta klasskamrater varje år. Detta har Carin däremot aldrig hört från några elever. Carin anser att fördelarna överväger nackdelarna när det gäller att arbeta med inkludering i åldersblandade klasser.

Eftersom vi kommit in på denna intressanta fråga på första intervjun så valde vi att ställa den även till Britt. Och Britt berättade att hon aldrig har arbetat med åldersblandade klasser, hon hade ingen uppfattning om det kunde vara bra eller dåligt för arbetet med inkludering. Vi valde även att ställa samma fråga till Annika och Petra. Annika sa att det är viktigt att tanken med åldersblandade klasser har rotat sig hos lärarna på skolan, för är lärarna positiva så är det större chans att det kommer att fungera enligt henne. Hon beskriver även att det i åldersblandade klasser fortfarande syns om en elev till exempel inte har samma bok. *"Elever har så lätt att se att den här eleven inte har sådant som man ska ha i den här klassen"*. Annikas upplevelse är även att eleverna kan hjälpa varandra, att en äldre elev kan hjälpa en yngre och tvärtom, men *"det hänger också lite på eleverna och hur de är mot varandra"*. Annikas helhetsupplevelse av åldersblandade klasser är positiv. Petra har en annan bild, enligt henne blir standarden på undervisningen betydligt lägre för eleverna. De äldre eleverna i klassen får en för "enkel" undervisning och de yngre en för svår. Hon anser även att elever i behov av särskilt stöd *"blir ännu mer utsatta i det här läget"*. Enligt henne är ett bra inkluderingsarbete mycket svårare att genomföra i en åldersblandad klass. Så hennes upplevelse av att arbeta med åldersblandade klasser är negativ.

6. DISKUSSION

Vi har delat upp vår diskussion i två delar, resultatdiskussion och metoddiskussion. I resultatdiskussionen kommer vi att binda ihop de olika delarna i vår uppsats till en helhet där vi lyfter de olika aspekterna av inkludering vi stött på under arbetets gång. Målet med arbetet var att undersöka hur lärare kan arbeta för att inkludera elever i behov av särskilt stöd i det ordinarie klassrummet. Vi tycker att vårt arbete gett oss en bra vinkling av hur arbetet kan gå till ute i verksamheten. Diskussionen kommer att utgå ifrån vårt syfte och våra frågeställningar genom att titta på litteraturen och intervjuresultaten. I metoddiskussionen kommer vi att lyfta fram hur vi gått till väga under arbetets gång. Där har vi även lyft fram hur intervjuerna varit upplagda och hur vi gått tillväga för att få svar på våra frågeställningar.

6.1 Resultatdiskussion

De frågeställningar vi valde för att problematisera syftet var följande:

1. Hur kan inkluderingsarbete av elever i behov av särskilt stöd gå till i skolan?
2. Hur resonerar lärare om sitt undervisningssätt i relation till möjligheten att inkludera dessa elever?

Den första frågan fick vi svar på genom både litteratur och våra intervjuer med fem pedagoger. Litteraturen lyfte fram flera olika möjligheter till genomförande av inkludering av elever i behov av särskilt stöd och flera av respondenterna gav exempel på hur arbetet med inkludering går till på deras skolor. På två av skolorna arbetar man med extra resurser i klassrummet medan på den sista skolan arbetar pedagogen ensam. Dessa olika förutsättningar påverkar även planeringen av arbetet med inkludering. För två pedagoger i ett och samma klassrum öppnar det sig fler möjligheter att arbeta med inkludering, möjligheten att dela klassen i mindre grupper kan skapa gynnsamma förutsättningar för lärande. För en ensam pedagog är möjligheten att dela klassen obefintlig, istället kan anpassning ske av arbetsmaterialet.

Andra frågan är formulerad på så sätt att den främst gett svar utifrån intervjuerna. Pedagogerna svarade att det är svårt att anpassa undervisningen utifrån dagens läroböcker. Även att alla elevers individuella behov skall tillgodoses kan vara svårt att uppfylla. De anser däremot att pedagogens arbetssätt absolut kan göra eleverna integrerade respektive segregerade. För att se till att deras elever blir integrerade har flera av dem valt att tillverka eget material. På detta sätt anser respondenterna att det är lättare att inkludera alla eleverna. Några av respondenterna lyfte fram vikten av att känna sina elever och hur detta kan underlätta för planering av inkluderingsarbetet.

6.1.1 "Barn i behov av särskilt stöd"

Att sätta en enhetlig definition av begreppet "barn i behov av särskilt stöd" har varit en genomgående svårighet i litteraturen och i våra intervjuer. Detta har även inneburit en problematik kring arbetet med inkludering. Eftersom synen på barn i behov av särskilt stöd skiljer sig åt kan detta få direkt påverkan på pedagogernas arbetssätt. En av respondenterna ansåg att det är specialpedagogens uppgift att arbeta fram material och skapa en bra skolgång för elever i behov av särskilt stöd. Hon ansåg därför att hon inte behövde bli delaktig i detta arbetssätt. De andra fyra respondenterna ansåg att problematiken kan variera från elev till elev och även ifrån situation till situation, därför får de se till att plocka fram material som passar den enskilde eleven. Långs (1996) beskrivning är att barn i behov av särskilt stöd inte är någon åtskiljande eller bestämd grupp barn utan att de kan ha problematik under långvarig eller kortvarig tid. Vernersson (2007) är inne på samma linje som Lång samt våra

respondenter när hon skriver att problematiken varierar från elev till elev. Tre av respondenterna svarade att problematiken kan vara både social och kunskapsmässigt. En annan av pedagogerna svarade att elever i behov av särskilt stöd oftast har sociala svårigheter. Hon anser att de har svårt att följa normen på skolan. Den sista respondenten pratade om att den sociala biten är svårare att hantera i klassrummet. Inlärningssvårigheter påverkar inte de andra eleverna i klassen, vilket de sociala kan göra enligt henne. Öhlmer (2000) menar att elever som är i behov av särskilt stöd antingen kan behöva stöttning under en kortare eller längre period vilket även Marie beskrev under intervjun. Hon talade om en av sina egna elever som också behöver stöttning under vissa arbetspass under en dag, men inte under andra. Carin fyllde i och påpekade att de tillfällen eleven inte behöver hjälp är det viktigt att låta honom arbeta själv. Vår uppfattning är att ingen elev är den andra lik och detta gäller även barn i behov av särskilt stöd.

6.1.2 Kan samarbete främja arbetet med inkludering?

Våra respondenter tog alla upp problematiken om att inte räkna till som ensam lärare i dagens klassrum. De påpekar särskilt att tiden inte räcker till. Arbetet som ligger bakom exempelvis eget tillverkat material finns det inte tid för under en vanlig heltidstjänst. Vi upplever att pedagogerna känner sig pressade för att de inte räcker till. Det är genom sin vilja att stötta eleverna de arbetar vid ett flertal tillfällen utöver sin arbetstid för att skapa material till barnen. Tanken att få dela klassen med någon upplever vi skulle vara av stort värde för pedagogerna. I Lpo 94 står det att alla elever skall ges möjlighet att få den stöttning de behöver i skolan. Detta tolkas ofta som att behovet av fler resurser i varje enskild klass ökar, detta för att kunna skapa en god lärandemiljö för samtliga elever. Resurser i form av extra personal spelar vidare en viktig roll när det gäller inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd. Där kan den extra personen i klassrummet vara avgörande för elevens möjligheter att bli inkluderad. Marie lyfter särskilt fram detta under intervjun då hennes arbete är att vara den extra resursen som alla de andra respondenterna efterfrågar.

Faktum är att det i dagens skola inte är en självklarhet med extra resurspersoner. Detta anser både vi och respondenterna får allvarliga konsekvenser för om en skola för alla ska kunna genomföras. Vår bild av skolan idag är att styrdokumentet säger att alla elever har rätt till att få den hjälp de behöver i klassrummet, men verkligheten ute i skolorna ser inte ut på detta vis. Skolan som institution ställs ofta inför svårigheten att leva upp till samhällets krav och styrdokumentens mål. Ett resultat av detta är att eleverna därför får sitt stöd i specialundervisning utanför klassrummet, utan att det tas hänsyn till vad som bäst gynnar den enskilda eleven. Emellertid såg vi en vilja hos våra respondenter att göra det bästa av situationen och skapa förutsättningar för lärande. Lärares engagemang för elevernas bästa kan därför ses som en nyckel till att elevernas skolgång blir så positiv som möjligt, trots brister i förutsättningar och resurser.

Verksamhetens organisation är en aspekt som kan ha stor påverkan på arbetet med inkludering. Genom en väl fungerande organisation där det finns väl fungerande arbetslag kan personalens kompetens tas till vara (Nilholm, 2003; 2006; Persson, 2007). Även föräldrars medverkan och stöttning är viktiga faktorer kring arbetet med inkludering. Alla våra respondenter påpekade dessa faktorer för att få en väl fungerande verksamhet. Petra beskrev läraryrket som ett ensamt yrke, och finns inte möjligheten till möten med kollegor är det svårt att skapa en bra förutsättning för undervisning. Utan ett bra samarbete i arbetslaget krävs det mycket enskilt arbete från pedagogens sida. Det är också viktigt att stöd kommer från speciallärare och resurspersonal (Verneresson, 2007). Att dessa personer finns till hands gör att arbetsuppgifterna och arbetsbördan kan fördelas mellan fler än en ensam pedagog. Dock fungerar det inte så inom skolans verksamhet säger Annika som beskriver att det på

ytterst få skolor finns väl fungerande arbetslag. För att skapa dessa arbetslag krävs det, menar Annika, att rektorn är där som en drivande motor. Om det finns en rektor med stark drivkraft kan detta arbetssätt komma att fungera så som man som enskild pedagog önskar fortsätter hon. Detta tolkar vi som att respondenterna vill skapa en bra arbetsmiljö för eleverna men att de själva känner att de inte har möjligheten att göra detta fullt ut. När Annika påpekar vikten av rektorns drivkraft känns det som att denna utopi faktiskt kan bli verklighet. Vi har via intervjuerna hört att det verkligen finns skolor där man arbetar i väl fungerande arbetslag där de samarbetar för att fördela arbetsbördan och skapa en mer kvalitativ undervisning för eleverna.

6.1.3 Vikten av tillgång till arbetsmaterial

Arbetsmaterialet är också en viktig aspekt av elevers rätt till delaktighet och gemenskap. I denna samhörighet skall de få utvecklas och lära sig nya saker utifrån sin egen utvecklingsnivå. Detta ställer stora krav på lärarna då deras arbete är att anpassa arbetsmaterial efter elevernas förutsättningar. Flera av respondenterna lyfter fram att tillgången på material för arbetet med inkludering är svag. Med inkluderande material menar respondenterna material som är nivåanpassat så att eleverna kan arbeta med liknande uppgifter men på olika nivå. Carin hade till intervjutillfället tagit med sig olika material som hon använder både för planering av lektioner, för att kunna följa upp varje elev efter en skoldags slut och en arbetsbok där hon höll kontakt med föräldrarna. Hon berättar själv att det är viktigt att planera och att veta var varje enskild elev ligger i sin utveckling. Eftersom det, enligt henne, inte finns något material som är anpassat efter just hennes elever har hon valt att skapa eget material. Bland annat i matematiken har hon valt att göra eget material, hon har där utgått ifrån läromedlet *Mattestegen*.

I övriga ämnen har Carin gjort egna böcker där uppgifterna är nivåanpassade efter elevernas individuella förutsättningar. För de snabbare eleverna har hon satt in extra material i den ringpärm eleverna arbetar med. Hennes upplevelse är att eftersom pärmarna har samma omslag upplever inte eleverna lika tydligt att de befinner sig på olika nivåer. Vid intervjutillfället blev vi lite fundersamma över allt arbete som man behöver lägga ner för att få en fungerande undervisning. Från början trodde vi att det bara var några få energiska lärare som la ner all denna tid för att göra material. Men nu i slutet av vårt arbete har vi insett att som pedagog krävs det att man lägger ner tid och energi på att skapa ett fungerande material. Vår uppfattning är även att oavsett hur bra färdigt material som finns så känner inte läromedelsförlagen till just dessa specifika elever. Det material som vi sett exempel på är arbetsmaterial som anpassas med hjälp av datorn.

Persson (2007) tar upp vikten av att man som pedagog har en noggrann planering och uppföljning av sina lektioner. På så sätt blir man medveten om vilka konsekvenser arbetsmaterialet får för den enskilda eleven samt att man vet var eleven ligger i sin utvecklingsnivå. Att Carin använt färdigt material som mall för att sedan göra eget som är anpassat efter sina elever är något vi kommer att ta med oss till vår framtida arbetsplats. Om man har anteckningar om hur varje arbetsdag sett ut för varje enskild elev är det lättare att upptäcka om någon halkar efter och behöver lite stöttning. Vid användning av dagliga anteckningar under en längre period kan pedagogen få en bra bild om hur undervisningsformen fungerar, men även upptäcka vilka arbetsformer och uppgifter som passar den enskilda eleven bäst.

6.1.4 Olika vägar till inkludering

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) skriver att elever som har sociala och emotionella problem är svårast att hantera i en inkluderande miljö. Petra och

Britt lyfter samma problematik när de talar om att hålla lektioner i helklass. Vidare talar de båda om att elever med inlärningsproblem ofta går att stötta genom varierande arbetsuppgifter, medan barn med social och emotionell problematik ofta stör de andra eleverna i klassen. Vidare under samtalets gång lyftes även de ”normala” elevernas kvalitet på undervisningen upp. Vårt arbete speglar främst de elever som är i behov av särskilt stöd men det som både Petra och Britt lyfte fram är även att övriga elever i klassen måste få sina behov tillgodosedda. Britt talar vidare om de sociala beteendeproblemen som stör resterande del av klassen. Vår tolkning av denna problematik som både European Agency for Development in Special Needs Education's (2003) undersökning tar upp samt Petras och Britts svar är att genom att man är fler pedagoger i klassrummet ökas undervisningskvaliteten för hela klassen, inte bara för elever som är i behov av särskilt stöd. De tar även upp att de ”duktiga” barnen får chansen att bli synliga. I litteratur gällande inkludering har vi endast stött på en liten del om hur undervisningen skall formas för dessa elever. Detta anser vi vara ett problem då alla barn har rätt att få synas och höras.

En pedagog som undervisar 30 elever behöver vara väldigt flexibel, de behöver anpassa undervisningen för att passa båda de ”snabba” och de ”långsamma” eleverna. Det är viktigt att pedagogen utmanar de ”duktiga” eleverna så att de vill lära sig nya saker och därmed utvecklas. Ett annat sätt att se på en ökad kvalitet i skolan är att ta utgångspunkten att låta eleverna lära av varandra då kunskapsinläringen sker i samspel med andra (Asmervik, 2001). Det innebär, vilket är i linje med Vygotskijs tankar (se Dysthe, 2003) om utveckling, att barn som befinner sig på olika utvecklingsnivåer lär av varandra. Asmervik formulerar sig dock på ett sådant sätt att det framstår som att detta inte är lika självklart som att elever på samma nivå automatiskt har ett kunskapsutbyte av varandra. Detta håller vi med om då eleverna även bör arbeta med elever på samma nivå för att få utmaningar. Men samtidigt håller vi med Petra om det hon säger gällande vikten av att låta eleverna arbeta i mindre gruppkonstellationer där eleverna befinner sig på olika nivåer. Hon anser att eleverna i dessa grupper skall vara blandade med elever på olika utvecklingsnivå samtidigt som eleverna i grupperna skall variera.

Olika utvecklingsnivå behöver inte innebära att man arbetar med åldersblandade klasser samtidigt som det kan vara ett tydligt exempel på arbete mellan elever på olika nivåer. När man arbetar med åldersblandade klasser sker undervisningen för exempelvis årskurs 2-3 i samma klassrum (Sundell, 2002). När det gäller arbetet med åldersblandade klasser har åsikterna hos våra respondenter skiljt sig åt. Carin har själv arbetat under flera år med åldersblandade klasser och lyfte fram flera positiva delar. Den mest positiva delen anser hon är att eleverna får träffa barn i olika åldrar och utbyta kunskap genom olika gruppkonstellationer. En elev i behov av särskilt stöd behöver inte alltid känna att han eller hon är sämst eftersom det varje läsår börjar elever som är yngre. Att en elev som behöver extra stöd får vara delaktig och hjälpa en yngre kamrat är oerhört viktigt för självkänslan påpekar Carin. Marie och Petra är inte riktigt lika övertygade om att arbetet med åldersblandade klasser är bra. De anser att det blir rörigt då det varje år kommer in nya elever. Petra påpekar särskilt att kvalitén på undervisningen blir betydligt lägre då de äldsta barnen i klassen får en för ”enkel” undervisning och de yngsta barnen en för svår. Haug (1998) beskriver att trots de olika nivåerna i klassen kan arbetsmaterialet anpassas så det passar alla elever och på så vis ge dem en kvalitativ undervisning. Åsikterna om åldersblandade klasser skiljer sig från pedagog till pedagog. Vi tycker att det verkar vara intressant med arbetet med åldersblandade klasser och kan tänka oss att arbeta på detta vis i vårt framtida yrke som lärare.

En annan möjlighet för att främja arbetet med inkludering är att arbeta med ämnesintegrering där man arbetar parallellt med flera olika ämnen samtidigt. I Lpo 94 står det att eleverna har rätt att få möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Genom detta arbetssätt svarade en av respondenterna att undervisningen kan varieras mer genom att exempelvis utgå ifrån ett tema. Nilsson (2007) pratar om att om man ska börja arbeta med ett temaarbete i skolan så kan man låta eleverna få välja vad de vill arbeta med, som exempel gav han tema människan. Detta tycker vi verkar vara ett intresseväckande sätt att arbeta, då man gör eleverna delaktiga i sin utbildning. Detta med att eleverna får vara med och önska vad man vill arbeta med tar även Dysthe och Igland (2003) upp. De skriver att det är viktigt att eleven får känna sig omtyckt och uppskattad. Detta kan enligt dem få eleven att bli mer motiverad och engagerad. Vi anser att arbetar man som pedagog efter det här arbetssättet så följer man Lpo 94. Där står det bland annat att man i skolan bör arbeta med att skapa bra utvecklingsförhållanden för eleverna. Dysthe (2003) lyfter fram Vygotskijs begrepp "*den närmaste utvecklingszonen*" och den innebär att vad en elev kan klara själv och vad han kan klarar av i samspel med läraren eller en mer erfaren kamrat. Vi har under arbetets gång stött på vikten av att eleverna lär av varandra. Mer eller mindre har det även funnits en tanke om detta hos alla respondenterna menar vi.

Om Pedagoger väljer att uppmuntra eleven till att utvecklas så är elevens möjligheter till inkludering större. Marie gav ett exempel att man som pedagog under en helklass lektion ibland ställer frågor till klassen. Hon berättade att man som pedagog kan låta eleven slippa svara på vissa typer av frågor eller bestämma sig för att låta eleven svara oavsett om han vill eller inte. Om man låter elevens önskan råda kan detta leda till segregering enligt henne. Pedagogens uppgift blir här att guida och stödja eleven för vidare utveckling. Har en elev i behov av särskilt stöd svårigheter med att prata inför klassen, kan pedagogen innan lektionen förklara för eleven vad som ska hända. Ibland vill en elev svara inför klassen men är rädd att svara fel. Om vi som lärare förbereder eleven på att en viss fråga kommer att ställas, kan eleven få chans att fundera en stund innan. Detta kan ge den osäkra eleven självförtroende och mod att våga svara högt inför sina klasskamrater. Genom pedagogens guidning har så eleven nått vidare i sin potentiella utvecklingszon.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med vår undersökning var att se hur elever inkluderas i den ordinarie klassrumsundervisningen. Genom att vi haft två gruppintervjuer och en enskild har vi upplevt skillnad i våra svar då gruppintervjuerna lett till längre diskussioner och där flera olika aspekter dykt upp. Våra intervjuer har varit kvalitativa och formulerade för diskussion (Stukat, 2005). Vi som intervjuare höll oss i bakgrunden och lät respondenterna utveckla tankar och idéer utan att känna sig pressade. När de svarat ställde vi följdfrågor utifrån vad de själva lyfte fram. På gruppintervjuerna inspirerade respondenterna varandra att berätta och diskuterade svaren då de även ställde frågor till oss och till varandra. Detta kan ha påverkat validiteten då de deras svar kan ha varit formulerade utifrån den andres svar. Men genom att låta respondenterna tala fritt kunde de själva styra samtalet och lägga vikten på det som de ansåg var viktigast förmodar vi. Det här mynnade ut i att intervjufrågorna fick väldigt olika svar. I förlängningen ledde det till en svårighet genom att svaren inte kunde ställas emot varandra. Genom att pedagogerna lyfte fram olika delar kring arbetet med inkludering och att se olika sätt att inkludera elever i behov av särskilt stöd upplever vi att många av våra frågor kring inkludering har besvarats. Nu i efterhand känner vi att fråga sju var överflödigt, då de tidigare ställda frågorna besvarade denna fråga. Även respondenterna verkade hålla med om detta då deras svar blev väldigt kortfattade. De andra frågorna känner vi oss tillfredsställda med då de gav utförliga svar från respondenterna. Vid första intervjutillfället tog respondenterna upp arbetet med åldersblandade klasser samt åtgärdsprogram. Dessa två delar ansåg vi var väldigt intressanta för vårt arbete och valde därför att lägga in dem som

följdfrågor vid de andra intervjutillfällena. I efterhand anser vi att frågorna borde ha funnits med på det förplanerade intervjudokumentet som skickades ut. Detta för att de skulle ha haft samma möjlighet att förbereda sig på dessa frågor också.

6.3 Avslutande reflektion

Under arbetets gång har många tankar och funderingar väckts. En stor fråga var hur man som pedagog kan hjälpa en elev i behov av särskilt stöd. Det vi kommit fram till är att det finns mångas olika vägar att gå. Det finns inget ”recept” som pedagoger kan använda på alla sina elever, utan undervisningen måste individanpassas. Vi håller med våra respondenter att en god föräldrakontakt är viktig i arbetet med våra framtida elever, men framförallt är detta viktigt i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Vi anser att vårt arbete har relevans för vårt framtida yrke som lärare. Att ha en kännedom om hur man som pedagog kan arbeta med inkludering av elever i behov av särskilt stöd bedömer vi som viktigt.

Efter att vi läst litteraturen och genomfört intervjuer har vi funderat på om det går att anpassa undervisningen så att den passar alla individer. Vår bedömning är att det finns stora möjligheter att genomföra detta. Under förutsättning att man får det stöd och den hjälp man behöver, både från rektorn, men framförallt ifrån arbetslaget.

6.4 Framtida forskning

Inkludering av elever i behov av särskilt stöd är ett brett ämne som det inte finns något ”recept” för hur man arbetar med. Detta gör att det finns flera vägar att gå för fortsatt forskning i hur man på bästa sätt skapar en bra inkludering. En möjlighet för fortsatt forskning är att göra en jämförelse mellan flera olika skolors arbete med inkludering och utifrån det undersöka om eleverna upplever sig själva vara inkluderade. En annan vinkling skulle även kunna vara huruvida föräldrarna uppfattar att deras barn blir inkluderade. Vi har i arbetet lyft fram vikten av samarbete i arbetslaget samt resurspersonalens betydelse i klassrummet för att eleverna skall bli inkluderade. En undersökning vi skulle vilja se i framtida forskning är därför hur arbetslagets samarbete kan påverka arbetet med inkludering.

KÄLLFÖRTECKNING

- Asmervik, S. (2001). Vad är specialpedagogik? I A-L Rygvold, S, Asmervik. & T. Ogden (red.). *Barn med behov av särskilt stöd*. (s. 7-13). Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H & Persson, S. R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del I. Sammanfattande rapport*. Projektledare J.W. Meijer.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del II. Sammanfattande rapport*. Projektledare J.W. Meijer.
- Haug, P. (1998). Skolverket, *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Liber: Stockholm.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2006). *Skolproblem- barnets eget fel*. Pedagogiska magasinet nr 2, s 58-62. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s 143-166). Lund, Studentlitteratur.
- Jacobsen, B. Christiansen, I. & Sand Jespersen, C. (2004). *Möt eleven. Lärarens väg till demokrati klassen*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (1994). *Alla barns skola? att undervisa utsatta barn... och alla andra*. Rädda barnen.
- Lång, S. (1996) Handlingsplan för särskola – skolbarnomsorg för barn i behov av särskilt stöd. I Rabe, T & Hill, A. (red.). *Boken om integrering*. (s. 148-162). Lund: Studentlitteratur.
- Löwing, M & Kilborn, W. (2002). *Baskunskaper i Matematik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” - Vad betyder det och var vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus nr 28.

- Nilsson, J (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm, Liber.
- Stukåt, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, K. (2002). *Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförelsestudie av 752 elever i årskurs två och fem*. Socialtjänstförvaltningen Forsknings- och utvecklingsenheten. Stockholm.
- Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 1/2001.
- Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagården, L. Jacobsson, K. (2004) *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplanen för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Statens skolverks författningssamling (SkolFS) 2006:24.
- Verneresson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Werner, L. (2005). *Grundskolans regelbok 2007/2008*. Solna: Norstedts juridik.
- Öhlmér, I. (2000). *Elever i behov av särskilt stöd. Från handlingsberedskap till konkreta åtgärder*. Västerås: I Ö Respons.

BILAGOR

Intervjufrågor

1. Vad anser du är en definition av barn i behov av särskilt stöd?
2. Hur planerar och anpassar du din undervisning vad gäller barn i behov av särskilt stöd?
3. Vilken betydelse uppfattar du att specialundervisning har för den enskilda eleven?
4. Vad finns det för arbetsmaterial att tillgå i arbetet med inkludering av elever i behov av särskilt stöd?
5. Finns det stöd att få på skolan för att arbetet med inkludering skall kunna åstadkommas och fungera?
6. Kan lärarens undervisningssätt göra att elever blir integrerade respektive segregerade i undervisningen? Om, ja. Hur?
7. Vad i din undervisning anser du gör att eleverna har möjlighet att bli integrerade?